

Estrategias para la formación de profesores

Por José Luis GARCIA GARRIDO

En un importante documento internacional referente al profesorado se ha incluido este principio general: «Debería reconocerse que el progreso de la educación depende en gran parte de la formación y de la competencia del profesorado, así como de las cualidades humanas, pedagógicas y profesionales de cada educador» (1). Se trata, una vez más, de poner de relieve esa poderosa relación que existe entre la calidad de la educación y la calidad del profesorado y que, en distintos tonos y desde muy diferentes tribunas, ha venido a situar siempre el problema de la formación del profesorado en el centro mismo de cualquier política educativa que aspire a ser verdaderamente eficaz. Sabemos muy bien, por la experiencia de nuestro propio país y por la de otros, cuan difícil es que triunfe una reforma educativa. Pero esa misma experiencia debería advertirnos que en la raíz de la mayor parte de los fracasos, sean éstos totales o parciales, está siempre presente un deficiente planteamiento o una deficiente ejecución (y no pocas veces ambas cosas) de la formación —inicial y continua— del profesorado. Por desgracia, el principio anteriormente mencionado es susceptible de ser también expuesto en forma negativa: debería reconocerse que el atraso y las deficiencias de la educación dependen en gran parte de la deficiente formación y de la incompetencia del profesorado, así como de la falta de cualidades humanas, pedagógicas y profesionales de muchos educadores.

Nuestro siglo ha puesto sobradamente de relieve hasta que punto es importante la investigación científica para el progreso de la actividad educativa, o, lo que viene a ser lo mismo, para la mejora cualitativa de la educación. Sin embargo, llama la atención la escasa frecuencia con que ese afán investigador se aplica directa o indirectamente a los problemas que tiene planteados la formación de los educadores. Y al mismo tiempo, llama también la atención el escaso esfuerzo todavía realizado para que los resultados de las investigaciones educacionales tengan una aplicación polí-

(1) UNESCO: *Recomendación relativa a la situación del personal docente*. París, 1966, párrafo 4.

tica rápida y eficaz. No basta reconocer la importancia de tantas y tantas aportaciones que desde los diversos sectores científicos han venido haciéndose a la formación del profesorado. No basta ni siquiera individualizar las metodologías y las técnicas más adecuadas para convertir en un buen profesor —y mejor todavía, en un buen educador— al estudiante de nuestras escuelas o facultades universitarias. Es preciso que una política educativa consciente y decidida haga posible el acercamiento de esas aportaciones científicas y de esas metodologías y técnicas al mundo de la realidad, a la concreta palestra en donde cada día se preparan los profesores de mañana. Por desgracia, es compatible una avanzada conciencia sobre las aportaciones de la investigación con una desidia en sus aplicaciones dentro de la política educativa. Y, también por desgracia, no somos los profesores ajenos a tal proceder. ¡Cuántas veces convertimos en inviable una renovación en profundidad sencillamente porque nos resistimos al cambio, o porque hacemos prevalecer unos pretendidos derechos de carácter gremial o corporativo!

Si la preocupación temática fundamental del próximo Congreso Nacional de Pedagogía es la formación del profesorado, no podían quedar fuera del mismo todas las cuestiones referentes a una política capaz de llevarla eficazmente a cabo. Ese será el objeto de esta sexta sección, a la que se ha puesto el nombre de «Estrategias para la formación de profesores». Se trata, en efecto, de estudiar los caminos más aptos para hacer posible en nuestra concreta sociedad española una renovación en profundidad de los habituales procedimientos de formación del profesorado. Una renovación que es a todas luces necesaria, y que viene siendo reiteradamente pedida por muy diversos sectores de nuestra sociedad, y en especial por los mismos profesores. La falta de adecuación, tantas veces denunciada a lo largo de la historia, entre la escuela y la vida, y que hoy se hace plenamente visible en nuestras universidades y escuelas profesionales, incide de manera especial en el ámbito de nuestra profesión educadora. Por si fuera poco, la crisis económica imperante ha venido a agravar la situación en un doble sentido: primero, poniendo en evidencia que muchos de los profesores actualmente en paro lo están precisamente por no haber recibido una formación acorde con las necesidades educativas y escolares de hoy; y segundo, empujando hacia las profesiones docentes a un buen número de graduados universitarios que en un principio habían pensado dedicarse a la industria o a otros servicios, y que acaban por ver en los centros educativos de diferente nivel una especie de *refugio* apto para todos, precisamente porque la profesión docente no exige demasiados requisitos. Incluso el que no se siente relativamente apto para enseñar... cualquier cosa. Naturalmente, el efecto de estas tendencias sobre la calidad de la educación no puede ser más deletéreo. Ya lo estamos viendo.

Pero vayamos al punto fundamental. Tienen estas páginas el cometido básico de establecer unas coordenadas sobre las que pudieran orientarse los diversos trabajos (ponencias, comunicaciones, intervenciones) de esta sección. Pero como el tema es extraordinariamente rico en posibilidades de planteo, no parece oportuno intentar aquí ni siquiera una descrip-

ción de posibles tópicos y subtópicos. En el terreno que aquí nos movemos, justamente son las soluciones imprevistas y audaces las que más interés pueden suscitar. Esto no significa, sin embargo, que no sea aconsejable una cierta ordenación temática previa; sin ella sería prácticamente imposible dotar a esta sección del carácter propio y diferenciado que, en cualquier caso, debe tener.

Toda política verdaderamente seria debe estar dotada, antes que ninguna otra cosa, de visión prospectiva. Una política educativa concreta, y más especialmente en lo que afecta a la formación del profesorado, es siempre y por definición una política a largo plazo, pues solamente a largo plazo podremos saber si sus efectos educacionales han sido positivos o no. A corto plazo sólo será posible vislumbrar algunos de sus defectos o de sus probables beneficios, pero sobre su absoluta oportunidad o inoportunidad sólo podrá juzgarse con el paso de los años. Cualquier innovación profunda en el campo que nos ocupa tiene siempre un fuerte costo económico y social. No podemos aventurarnos a llevarlas a cabo alegremente, movidos sólo por nuestro disgusto ante las realidades presentes o por la idea de que es urgente encontrar nuevos caminos. Los errores en la implantación y ejecución de las innovaciones se pagan siempre caro, porque, aparte de los resultados imperfectos a los que intrínsecamente puedan conducir, engendran en los estamentos afectados —que en nuestro caso es toda la sociedad— una desconfianza creciente e incluso horror hacia toda innovación.

De aquí se deduce la enorme importancia que, para el tema de la formación del profesorado, revisten los estudios de prospectiva aplicados a la educación. No podemos embarcarnos en promocionar un nuevo sistema de formación de profesores, por positivo que nos parezca, sin preguntarnos antes, por ejemplo, si en el siglo próximo seguirá existiendo la figura del profesor tal y como hoy la concebimos. Tendríamos que comenzar por preguntarnos si el profesor tiene realmente futuro, o si, como ha ocurrido en otras épocas con otros profesionales, está destinado a ser una especie en extinción. En realidad, no otra cosa asevera el movimiento de la desescolarización, pues es obvio que la preconizada muerte de las instituciones escolares conllevaría también el crepúsculo de la profesión docente. Aunque las profesiones educativas presentes y futuras van a ser analizadas centralmente en otra sección del Congreso, no podremos prescindir aquí de ellas, porque de lo contrario nos será imposible llegar a determinar con cierta seriedad cuáles deberían ser los cambios estratégicos deseables.

Junto a la prospectiva, será necesario un recurso casi continuo a la comparación. Hoy por hoy es difícil imaginar una estrategia que, de un modo u otro, no haya sido ya ensayada en otros países. Por supuesto que las hay; más aún: es necesario que las haya; porque no podemos hacernos tampoco a la idea de que lo más correcto es siempre andar copiando de unos y otros, sin tener en cuenta nuestra particularísima idiosincrasia y nuestras posibilidades. Pero incluso en este caso, en el caso de querer para nuestro país algún sistema de formación del profesorado realmente

nuevo y distinto, no tendremos más remedio que posar nuestra mirada sobre los intentos más o menos afortunados de los demás. El análisis comparativo de las experiencias llevadas a cabo en diversos países, siempre que se trate de experiencias de política educativa, tienen plena cabida en nuestra sección.

Una vez reconocida la importancia que para nosotros podría tener esta permanente referencia al análisis prospectivo y al análisis comparativo, valdría quizá la pena detenerse someramente en algunos capítulos de especial interés con vistas a la enunciación de posibles estrategias. Aunque es muy probable que sobre estos capítulos se articulen las diferentes ponencias que compondrán la sección, esto no significa que vayan a descartarse otros posibles planteamientos. Más adelante quedará este punto lo suficientemente aclarado.

PRESUPUESTOS PSICOSOCIALES PARA UNA POLITICA DE FORMACION DE PROFESORES

Ya se hizo antes alguna referencia al desajuste existente, y perfectamente visible, entre lo que hoy es un aspirante al profesorado y lo que en realidad debería ser. A las profesiones docentes confluyen hoy, en nuestro país como en otros muchos, cantidad de personas que no demuestran hacia la educación o hacia la enseñanza particular inclinación. Es cierto que el fenómeno no es nuevo, y que incluso goza de cierta longevidad. Pero no lo es menos que los rasgos con que aparece en la escena de hoy son bastante diferentes a los de antes. Vale la pena detenerse un momento en este punto.

Desde siempre la educación ha recolectado unos profesionales que han llegado a ella más por determinadas circunstancias socioambientales que por una elección consciente y decidida. Pero ésto, que en principio podría parecer una radical deficiencia, no siempre lo ha sido en realidad. Durante muchos años el magisterio ha supuesto una aceptable solución profesional y una cierta elevación social para abundantes hijos de familias modestas, que por la escasez de sus recursos o por su ubicación en áreas rurales, no podían aspirar a las profesiones de talante universitario o similares. Sin embargo, pese a su imprecisión vocacional por la docencia, se trataba habitualmente de estudiantes bien dotados y con una buena dosis de predisposición hacia el mundo de la cultura. Lo cual supuso, en casi todos los países del mundo occidental, una generalizada ocupación de las plazas del magisterio y del profesorado por gente modesta, pero inteligente y preocupada por su propia formación personal y profesional, aunque también hubiera sus excepciones.

La democratización de la enseñanza superior, que ha ido operándose sobre todo a partir de la segunda guerra mundial, ha hecho que una gran parte de aquellos jóvenes dejen de ver al magisterio o al profesorado como única o mejor solución, y aspiren al ejercicio de carreras universitarias

antes reservadas de hecho a los hijos de las clases altas. Naturalmente, ésto no podía tener más que un efecto negativo sobre la calidad del magisterio y del profesorado, ya que la nueva tendencia no se vio acompañada por un interesamiento hacia las actividades docentes por parte del público tradicionalmente universitario. Sólo se han ido interesando por la docencia, y cada vez en mayor proporción, o bien los muy vocacionados o bien los que no han sentido vocación específica para otra cosa o, habiéndola sentido, han fracasado en sus intentos. El portentoso crecimiento de los sistemas escolares en todo el mundo ha posibilitado, al mismo tiempo, una creciente oferta de plazas para la enseñanza y el paulatino deterioro de los procedimientos habituales de formación y de selección; ambos, pero sobre todo los de selección, no han logrado nunca ponerse a la altura de los tiempos y liberarse de anclajes a épocas y situaciones pasadas. A ésto hay que unir otros factores de todos conocidos, tales como la creciente feminización de la profesión docente o la endémica falta de interés de determinados profesores o aspirantes a profesores hacia todo lo que no sea su propia materia de enseñanza (química, historia, matemáticas, etc.).

Para conseguir una mejora real de la calidad del profesorado, es obvio que debería comenzarse por examinar si para educador profesional sirve cualquiera o si, por el contrario, debería tenerse en cuenta la posesión de determinadas aptitudes, tales como, por ejemplo, la posibilidad real de establecer una fácil comunicación con los demás. Ningún procedimiento o estrategia de formación de profesores resistirá la prueba de su aplicación indiscriminada. A su base deberá figurar, antes que ninguna otra consideración, la de las personas a quienes se dirige; la de sus aspiraciones y posibilidades reales; la de sus concretos talentos en el orden del ser, del conocer y del actuar. Por antipática que la palabra resulte en nuestro mundo de hoy, es evidente que cualquier política referida a la formación del profesorado tendrá que comenzar por pensar en la *selección* de candidatos. No nos engañemos. Esta selección se producirá en cualquier caso, hagámosla conscientemente o no la hagamos. Si no se hace en nivel alguno del sistema educativo, antes de los estudios propiamente magistrales o al término de los mismos, será después la propia sociedad o incluso la misma vida quienes la impongan, con un desencanto o frustración cada vez mayor para quienes la sufran.

Pero el problema grave no es el de admitir la necesidad de seleccionar o de permitir una selección. El problema grave es el cuándo y el cómo llevarla a efecto. Con referencia al cuándo, las múltiples soluciones que se han ensayado en todo el mundo y en nuestro país vienen siempre a tropezar en el mismo escollo: el de definir el momento preciso en que un aspirante a la profesión docente puede mostrar si posee aptitudes para ejercerla. Por lo general, las aptitudes más universalmente aceptadas sólo se perfilan en el crisol de la práctica educativa, lo que equivale o bien a demorar la selección hasta bien avanzada la formación inicial o hasta su término, o bien a anticipar la práctica educativa a la propia formación ini-

cial de los candidatos. Cualquiera de estas soluciones no está exenta de inconvenientes de diverso tipo.

En cuanto al *cómo* seleccionar, está claro que la mayor parte de los sistemas que podríamos considerar tradicionales —desde los exámenes de ingreso hasta las denostadas oposiciones, de las que tanto hemos usado y abusado en nuestro país— están hoy sujetas a una implacable y en buena parte justificada crítica social. Del filtro que se utilice dependerá en gran medida la calidad del producto filtrado. Es difícil que los procedimientos selectivos puedan elaborarse completamente al margen de discriminaciones hirientes para los individuos o para los diferentes grupos sociales, por mucho empeño que se ponga en evitar las que podríamos considerar discriminaciones típicas (económicas, ideológicas, sexuales, etc.).

Pero lo más terrible del caso es que, por debajo de estos problemas, sigue subsistiendo el más grave de todos: el de *qué* seleccionar. Siguen sin quedar claras, pese a las innumerables investigaciones que les han sido dedicadas en los últimos decenios, cuáles son las cualidades específicas que configuran o deben configurar la personalidad del profesor y del educador. No están claras, entre otras razones, porque nuestro esquema mental de lo que debe ser un profesor o un educador profesional está en continuo proceso de revisión y cambio, sujeto a multitud de factores que, como se afirmaba más arriba, sólo encuentran cierta luz, nunca demasiada, en la perspectiva. Podríamos, sin embargo, preguntarnos una vez más si no existen una serie de rasgos esenciales inherentes a todo educador profesional, sea cual sea la forma existencial que tal educador deba adoptar en situaciones venideras, bien entendido que semejante pregunta sólo puede ser formulada partiendo de un postulado que no pocos niegan hoy: la permanencia del educador profesional en las épocas futuras. De no admitir este postulado previo, lo único que podría indagarse es qué características convienen al educador sin más.

Pero como sabemos muy bien, los criterios de selección no suelen basarse exclusivamente en las capacidades y aptitudes de los candidatos, que, como se ha dicho, no acaban de ser definidas con exactitud. La selección viene muy a menudo exigida, en numerosos países, en función del previsible mercado de trabajo y en función de las posibilidades reales de los centros reales o potenciales de formación. En estos casos, la idea de selección conlleva, con mayor o menor severidad, la del *numerus clausus* en las correspondientes instituciones. Bajo este supuesto, aunque sólo se admitan a candidatos considerados aptos —y ya hemos visto cuán flaca es casi siempre esta presunción—, podría ocurrir que otros también aptos no encontrasen cobijo en las instituciones, como también que éstas, para alcanzar el número previsto, tuvieran que recurrir a candidatos menos aptos e incluso no aptos en absoluto. En cualquier caso, una consideración sobre la conveniencia de aplicar o de no aplicar el *numerus clausus* en las instituciones consagradas a la formación del profesorado de cualquier nivel, no está en absoluto fuera de lugar en estos momentos, cuando es cierto que la cifra de docentes en paro empieza a revestir caracteres alarmantes.

Dadas las connotaciones y dificultades propias del tema, es previsible y deseable que el Congreso, a través de comunicaciones e intervenciones de distinto tipo, le dedique la debida atención.

ESTRATEGIAS EN CUANTO A LAS INSTITUCIONES DE FORMACION

Asistimos actualmente, en nuestro país, a la polémica suscitada por determinados proyectos ministeriales de cambiar sustancialmente la faz de las instituciones consagradas a la formación del profesorado. Tales proyectos parecen afectar a la totalidad del profesorado, salvo el universitario, que una vez más permanecerá abandonado a su propia suerte. Se preconiza un cambio tan especial que incluso las escuelas profesionales de formación del profesorado de educación básica han recibido la amenaza de ser desprofesionalizadas y de adquirir ese carácter etéreo y difuso propio de los primeros ciclos universitarios. En lugar de las instituciones existentes, o de los vacíos institucionales existentes, se propone la creación de nuevos centros, entre cuyas abundantes peculiaridades destaca la de ser completamente ajenos a la universidad.

No se trata aquí, por supuesto, de someter ahora a crítica tales proyectos. Por lo demás, ignoro si tales proyectos ministeriales acabarán por convertirse en proyectos gubernamentales y por traducirse por lo menos en disposiciones legales —en realidades es más bien difícil— antes del próximo octubre. Lo que sí parece evidente es que nuestro Congreso no va a mantenerse al margen de tan voluminoso tema o relegarlo simplemente a conversaciones de pasillo.

Nadie discute la conveniencia de una revisión en profundidad de nuestras actuales instituciones de formación del profesorado. A ninguno se nos ocultan las graves deficiencias estructurales y programáticas que padecen nuestras actuales escuelas universitarias y todavía más, en lo que afecta a profesores de otros niveles, nuestras facultades de letras y de ciencias. Pese a su indiscutible oportunidad, la labor complementaria llevada a cabo estos últimos años por los Institutos de Ciencias de la Educación se ha demostrado insuficiente y un tanto postiza. Debemos encontrar nuevas fórmulas institucionales que aseguren, desde su misma estructura básica, una mayor adecuación de los estudiantes a los cometidos reales que deberán ejercer más tarde, una mayor capacidad para contribuir eficazmente al logro de personalidades equilibradas rectamente influyentes, una mucho mayor conexión, y desde el principio, entre la teoría y la práctica educativas.

Aunque el problema institucional no es exclusivamente nuestro, sino que afecta a muchos otros países —a casi todos—, no por eso debemos dejar de buscar con ahincos modelos y experiencias que al menos tengan la virtud de abrirnos los ojos a otras realidades. En ningún punto como en éste será tan necesaria esa confluencia, antes invocada, de la prospección y del análisis comparativo. No son pocas las experiencias institucionales llevadas a cabo en otras latitudes que podrían interesarnos por su origina-

lidad e incluso por su atrevimiento; pero, aparte de sus posibilidades de enraizamiento en nuestro difícil terreno, habría que ver si realmente responden a un futuro probable y deseable, o si más bien siguen aferradas, pese a una apariencia novedosa, al pasado.

En este sentido, particular atención habría que prestar a tendencias manifestadas en los últimos decenios y que han encontrado apoyo en casi todas partes. Una de ellas es, sin duda, la de trasvasar a la universidad o a instituciones equivalentes la formación de todos los profesores, sea cual sea su nivel. Cualquier intento de llevar el asunto fuera de ese contexto entraña riesgos considerables, por suponer un evidente retroceso sobre lo que universalmente ha sido conquistado no sin gran tesón (2). Buscar otro tipo de caminos sería improcedente, a mi juicio, por motivos de mucho peso, y entre ellos éste: el quitar a la universidad uno de los cometidos que le son más propios y que más pueden ayudar a su propia regeneración. Si la universidad no forma ya al profesorado, ¿qué hará la universidad? ¿Caminar quizá cada vez más lejos por el camino de su divorcio con las realidades cotidianas? De otro lado, es inconcebible pensar en una verdadera renovación de las instituciones de formación del profesorado sin asegurar de antemano a éstas un vínculo cada vez más preciso con la investigación. ¿Y no es precisamente la universidad el lugar más adecuado para garantizar esa unión irremplazable? Naturalmente, esto no significa que tengamos que cerrar los ojos a los defectos ya insostenibles de nuestras anquilosadas instituciones universitarias. Su renovación se impone. Pero esta renovación no vendrá por el camino de la desposesión de las que han sido y deben seguir siendo sus más claras competencias.

Otra tendencia que conviene tener bien presente, y que no ha cesado de manifestarse en numerosos lugares, es la de unificar cada vez más las exigencias formativas de los diversos tipos de profesorado, contribuyendo a que no haya entre ellos diferencias de formación y, merced a ellas, de consideración social. Como escribe Landsheere, «lo mismo que no pensamos en retribuir o estimar menos a los pediatras porque no se ocupen de adultos, tampoco habrá de establecerse una discriminación entre los enseñantes según la edad de sus alumnos, o los campos que hayan optado por profundizar» (3). Todo esto lleva a concebir las instituciones como entidades formativas equivalentes y, en bastantes aspectos, intercambiables, lo que no debería ser óbice para que existan también en ellas los rasgos diferenciadores que vengan justificados por la actividad educativa.

Va siendo ya hora, también, de que empecemos a ocuparnos de una manera institucionalizada del profesorado universitario. Es preciso crear las estructuras necesarias para que su formación no se reduzca al ámbito de la especialidad científica, lo que viene provocando las falencias que, en cuanto docentes, les son justamente reprochadas. Por supuesto, y como ocurre con otros niveles del profesorado, no es el caso de pensar en

(2) Así se hace constar también en la **Recomendación** de UNESCO ya citada, párrafo 21,1.

(3) G. de LANDSHEERE: **La formación de los enseñantes de mañana**. Narcea, Madrid, 1977, p. 224.

estructuras institucionales ajenas a la universidad, sino bien insertas en ella.

El estudio de tendencias que, como he dicho, resulta hoy imprescindible en el intento de establecer estructuras institucionales de nuevo cuño debería hacernos poner en el primer plano la idea de que es fundamental contar con instituciones diseñadas dentro del marco de la educación permanente. Si el objetivo fundamental de las mismas es la formación *inicial* de los futuros profesores, no debe olvidarse que en realidad se trata de un *inicio* cuyo más importante sentido estriba en posibilitar la continuidad de la formación a lo largo de toda la vida profesional. Esto connota una visión de las instituciones muy diferente a la que estamos acostumbrados a tener.

ESTRATEGIAS REFERENTES AL CONTENIDO DE LA FORMACION

Comenzaremos recordando la recomendación que hizo la Unesco en 1966 acerca del particular:

«Todo programa de formación de personal docente debería comprender esencialmente los puntos siguientes:

- a) Estudios generales;
- b) Estudio de los elementos fundamentales de filosofía, de psicología y de sociología aplicados a la educación, así como estudio de la teoría y la historia de la educación, de la educación comparada, la pedagogía experimental, la administración escolar y los métodos de enseñanza de las distintas disciplinas;
- c) Estudios relativos a la disciplina en la que el futuro docente tiene intención de ejercer su carrera;
- d) Práctica de la docencia y de las actividades paraescolares, bajo la dirección de profesores plenamente calificados» (4).

Es posible que haya quienes no estén de acuerdo con estos contenidos señalados por la Unesco. Es posible que alguien les reproche quizá su academicismo o, si se prefiere, el seguir dando preferencia a contenidos de naturaleza netamente conceptual. Sin embargo, se reconocerá en cualquier caso que el programa allí esbozado supera con mucho las realizaciones que nuestras instituciones tradicionales llevan a cabo. Esto es válido para numerosos países, no sólo para el nuestro, y para todo tipo de instituciones de formación docente, incluidas por supuesto las dedicadas al profesorado de educación básica. Pero el contraste más notable entre la realidad y lo que afirma la recomendación aludida lo encontramos en otros niveles, especialmente en lo que se refiere al profesorado de secundaria y de formación profesional (5).

(4) UNESCO: *Recomendación...*, párrafo 20.

(5) Es importante recordar que la *Recomendación* de Unesco a la que nos venimos refiriendo se aplica al profesorado de todo tipo, salvo al de enseñanza superior. Cfr. el párrafo 2.

Con respecto al profesorado de secundaria, puede afirmarse que los progresos efectuados en los últimos años han sido demasiado tímidos y desde luego insuficientes. En algunos casos, cabe hablar incluso de retrocesos, como, por ejemplo, en lo que se refiere a esos *estudios generales* enunciados en primer término en la recomendación. Si atendemos a lo sucedido estos últimos años en nuestras facultades de ciencias y de letras —y especialmente en las de letras— observaremos una irrefrenable tendencia del alumnado, alentado también por numerosos profesores, hacia el especialismo injustificado. El deseo de ofrecer bastantes materias opcionales en los diversos *currícula*, aparte de sus ventajas, ha producido también el inconveniente de que muchos estudiantes aspiran a especializarse desde el primer año de carrera en contenidos que, de hecho, contribuyen poco a lo que debe ser la cultura general deseable en un profesor de secundaria, y a veces incluso distraen de la propia especialidad docente considerada en sentido amplio. Dado que es imposible enseñar en el bachillerato la restringida especialización que numerosos licenciados han adquirido, ocurre que, a la hora de ser contratados para una plaza docente concreta, los referidos licenciados tienen a menudo que acabar enseñando materias que sólo estudiaron en el bachillerato. Vemos aquí cómo el excesivo especialismo puede conducir incluso a la aberrancia de una falta de adecuada especialización. En bastantes países se ha reaccionado últimamente contra tales excesos; en algunos, se ha llegado a exigir que los aspirantes al profesorado de secundaria estén preparados para impartir un mínimo de dos materias distintas (6).

Pero donde los progresos se abren paso con mayor dificultad es en el ámbito de la formación pedagógica teórica y práctica. Los estudios de ciencias de la educación recomendados por la Unesco para todos los docentes siguen siendo casi desconocidos en bastantes países. En el nuestro, pese a los esfuerzos meritorios realizados por los Institutos de Ciencias de la Educación, existe todavía un alto porcentaje de profesores de secundaria y otros niveles que no han oído hablar en su vida ni de psicología del adolescente ni de didáctica, no digamos ya de teoría o de historia de la educación, como en la recomendación aludida puede leerse. Y es que el problema no acaba de estar resuelto desde su raíz. No puede seguir pensándose que los estudios pedagógicos son algo accidental, una especie de complementación que pueda recibirse al final de los estudios universitarios y de la que algunos puedan ser declarados exentos. Un planteamiento así no tiene más remedio que resultar defectuoso.

Igual ocurre con el problema de las prácticas educativas. Aun reconociendo que se trata de un tema difícil, porque pone en juego numerosas cuestiones de índole organizativa y aun estructural, las soluciones que hasta ahora se han dado son de una insuficiencia flagrante. Aunque son rarísimos los que aún no están convencidos de que a enseñar se aprende enseñando, semejante convencimiento no nos sirve de nada o de casi nada.

(6) Así está ocurriendo en algunos países del Este de Europa (URSS, Rumanía...). Como se sabe, en los Estados Unidos la especialización es algo bastante habitual.

Es aquí donde, a mi entender, se produce lo esencial del desajuste que todos lamentamos entre la escuela y la vida, entre nuestras instituciones de formación docente y la concreta realidad educativa. En este terreno tenemos necesidad de innovaciones atrevidas, no de simples parches.

Antes me referí a que quizás algunos consideren demasiado amplio el programa conceptual recomendado por Unesco, sobre todo si se tiene en cuenta que las prácticas tienen que ocupar mucho más tiempo del que hoy ocupan. Una vez más, pienso que la solución a este problema está en concebir la formación del profesorado no como un todo que hay que despachar durante cuatro o cinco años de estudios universitarios. La solución está, a mi juicio, en concebir la formación inicial como el primer escalón de la formación continuada del profesor y, por lo tanto, en no tener miedo a simplemente *introducir* contenidos y temas que sólo más tarde, cuando ya el profesor esté motivado por su propia experiencia educativa, irán abriéndose a una paulatina profundización. Pero es importante que esta formación continúa no esté simplemente prevista, sino garantizada, organizada, fomentada y, en los casos en que sea preciso, exigida.

PROCEDIMIENTOS NO CONVENCIONALES DE FORMACION DEL PROFESORADO

Hace ya años que viene insistiéndose en la conveniencia de que los docentes apliquemos de una vez a nuestra concreta actividad los casi infinitos recursos que nos ofrece la tecnología moderna, del mismo modo que han sabido hacerlo otros muchos profesionales en sus campos específicos. Pero se ve que, con nosotros los docentes, la simple insistencia no basta. ¿Cómo y cuándo nos convenceremos que, sin un decidido recurso a la tecnología —la cual, por cierto, no tiene por qué empañar en nada nuestras justas aspiraciones teleológicas y humanísticas—, será imposible conquistar mayores cotas de eficacia educativa e instructiva?

En realidad, el docente —que, cuando era estudiante, criticaba quizá con apasionada acritud los procedimientos de enseñanza que con él eran empleados— acaba limitándose a reproducir los mismos artesanales procedimientos que antes criticó. Y lo hace, sobre todo, porque no sabe hacer otra cosa. Y porque es muy difícil luchar contra la corriente de unos centros educativos donde la simple existencia de un retroproyector constituye un quebradero de cabeza para los profesores e incluso para el director de turno.

Es obvio que la principal responsabilidad de esta extraña manera de proceder hay que buscarla en nuestros sistemas de formación del profesorado. Es preciso y urgente introducir en sus engranajes modificaciones tecnológicas de envergadura. Hasta el aspecto físico de nuestras instituciones —con no ser el aspecto físico lo más importante— tiene que cambiar sustancialmente. Y no necesariamente, como algunos se esperan o se temen, en el sentido de utilizar la tecnología para domeñar y dar un cierto cauce a la masificación atosigante, sino en el sentido de *persona-*

lizar cada vez más el proceso formativo de los futuros profesores. Por poner ejemplos menudos, necesitamos más despachos que aulas, más lugares reducidos de trabajo que grandes salas de conferencias. Pero necesitamos sobre todo el recurso habitual a la televisión para el análisis de situaciones educativas —¡no simplemente análisis de «clases»!—, la utilización habitual de la radiotelefonía con fines educativos, el autoabastecimiento de recursos bibliográficos y documentales mediante técnicas automatizadas, etc., etc.

Quizá sea ésta la manera más efectiva de que nuestras instituciones se conviertan de una vez, como se ha venido reiteradamente insistiendo, en el primer escalón de una formación profesional que ha de durar toda la vida. La enseñanza por correspondencia, los textos programados, los programas televisivos o radiofónicos dirigidos al profesorado en activo, no le resultarán extraños a quienes ya se familiarizaron con esos procedimientos durante su estancia en las instituciones de formación inicial.

Naturalmente, siempre es posible que un abuso de la tecnología nos llevase, en nuestro terreno como en muchos otros, a una despersonalización. Pero no es probable, si, como he dicho, los procedimientos tecnológicos se dirigen precisamente a conseguir un mayor grado de esa personalización tan necesaria en la tarea de formar profesores. Lo que se trata es de llegar mejor a *cada uno* de los aspirantes al profesorado.

No quisiera terminar estas páginas sin aludir, aunque sea muy someramente, a las numerosas personas y grupos —muchos de ellos de profesores conscientes y motivados— que, a menudo con escasos medios y abundantes críticas, han protagonizado importantes experiencias de autoformación a través de cursos de verano, viajes, intercambios con compañeros, etcétera. Para ellos queda especialmente abierta esta sección del séptimo Congreso Nacional de Pedagogía. A través de sus comunicaciones o intervenciones pueden hacernos llegar importantes ideas, basadas en sus experiencias personales o grupales, que ayuden a elaborar eficaces estrategias generales y particulares para la formación de profesores.

ALGUNAS OBRAS DE ESPECIAL INTERES

- ANDREWS: **Formación práctica del docente**. Troquel, Buenos Aires, 1971.
- J. E. CASSANI: **Fundamentos y alcances de la política educacional**. Librería del Colegio, Buenos Aires, 1972.
- M. DEBESSE: **Formación de educadores y educación permanente**. Oikos-Tau, Barcelona, 1972.
- DIKSON y otros: **The Characteristics of Teacher Education Students**. Ohio, Toledo, 1965.
- A. ESCOLANO (comp.): **Los estudios de Ciencias de la Educación**. Ed. Universidad de Salamanca, ICE, Salamanca, 1979.
- E. FAURE y otros: **Aprender a ser**. Alianza-Unesco, Madrid, 1973.
- J. L. GARCIA GARRIDO: **La formación del profesorado en los países comunistas**, en «Perspectivas Pedagógicas», n. 29-30, Barcelona, 1972, pp. 73-97.

- G. GUSDORF: **¿Para qué los profesores?** Cuadernos para el Diálogo, Madrid, 1971.
- H. HAWES: **Formación postuniversitaria de los docentes**, Unesco, París, 1976.
- E. KING: **Las necesidades de la Sociedad moderna y la función del maestro**. Ateo, Buenos Aires, 1973.
- G. de LANDSHEERE: **La formación de los enseñantes de mañana**. Narcea, Madrid, 1977.
- J. LYNCH: **La educación permanente y la preparación del personal docente**. Unesco, Hamburgo, 1977.
- S. MARKLUND - B. GRAN: **Tendances nouvelles de la formation des enseignants Suède**. OCDE, París, 1974.
- OCDE: **Le changements dans le role des enseignants et leur conséquences**. París, 1972.
- OCDE: **L'enseignant face a l'innovation**. París, 1974.
- OCDE: **Etude sur les enseignants**. París, 1968.
- A. OLIVEROS ALONSO: **Formación de los profesores en América Latina**. Promoción cultural, Barcelona, 1975.
- B. SCHWARTZ: **L'éducation demain**. Aubier-Montaigne, 1973.
- B. SCHWARTZ: **Une autre école**. Flammarion, París, 1977.
- S. TAKAKURA: **Tendances nouvelles en matiere de formation initiale et continue des enseignants au Japon**. OCDE, París, 1974.
- UNESCO: **Recomendación relativa a la situación del personal docente**. París, 1966.
- UNESCO: **Informe de la Comisión Conjunta OIT-Unesco de expertos en el cumplimiento de la recomendación relativa a la situación del personal docente**, Ginebra, 1976.
- UNESCO: (Regional Office for Education in Asia): **Exploring New Directions in Teacher Education**. Bangkok, 1976.
- G. VAZQUEZ GOMEZ: **El perfeccionamiento de los profesores**. Eunsa, Pamplona, 1975.